

Língua de acolhimento e ensino de língua materna em periferias urbanas: uma reflexão discursiva

Fernanda Moraes D'Olivo^a

Raphael de Moraes Trajano^b

Resumo

Neste artigo, buscamos compreender os sentidos produzidos pela língua na sua relação com os sujeitos em duas situações: ensino de português como língua materna na periferia de uma grande cidade e ensino de português como língua de acolhimento. A partir da perspectiva da Análise de Discurso Materialista e de trabalhos que consideram a língua com base em uma visão discursiva, iremos refletir sobre processos de tensão e resistência dos sujeitos – sejam eles advindos de periferias ou de situações de refúgio – em relação à língua que lhes é ensinada.

Palavras-chave: Língua materna; periferia urbana; língua de acolhimento; refugiados; análise de discurso materialista.

Recebido em: 20/11/2018

Aceito em: 09/03/2019

^a Professora na Faculdade de Letras da Fundação Técnico-Educacional Souza Marques. E-mail: fernanda.dolivo@gmail.com.

^b Professor na Faculdade de Letras da Fundação Técnico-Educacional Souza Marques. E-mail: raphademorais@gmail.com.

1. Para começo de conversa

*A língua nos tem todos “presos pelo rabo”:
estamos todos no mesmo barco.*

Jacob L. May

Elias Canetti (1987) indaga, de modo provocador, sobre o que é língua, o que ela esconde e o que nos rouba. Essas perguntas, feitas no conto O apelo dos cegos, em *Vozes de Marrakesh*, nos instigam a pensar sobre o funcionamento da língua na sua relação com o sujeito: que língua é essa falada pelo sujeito? O que ela esconde e rouba desse sujeito constituído na e pela linguagem?

Essas questões são potencializadas quando a língua se torna objeto de ensino. Perguntas como (i) “o que significa ensinar uma língua para sujeitos que já a dominam ou ainda a estão aprendendo, como é o caso do ensino de português para estrangeiros?” (ii) “quais os processos de produção de sentido e de subjetivação que estão em jogo no ensino/aprendizagem de língua materna ou de língua de acolhimento?”¹ e (iii) “que língua é essa que está em jogo na sala de aula?” se tornam fundamentais para pensar na heterogeneidade da língua, muitas vezes silenciadas no âmbito do ensino, principalmente quando esse ensino é voltado para o público da periferia urbana e para sujeitos em situação de refúgio.

Nesse sentido, consideraremos a língua com base em uma visão discursiva que a desloca do seu caráter instrumental, adotada por algumas perspectivas teóricas. Tal qual Celada (2008), consideraremos o processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira, bem como o de língua materna, como um processo de construção de identidade e de subjetivação, o qual deve ser levado em conta para pensar o que é a língua materna, o que é língua de acolhimento e como tais visões de língua se significam nessa relação tensa entre sujeito, língua e ensino.

Apresentaremos, neste artigo, portanto, uma reflexão sobre a relação entre língua e sujeito em sala de aula por meio de recortes de aulas de português em escolas da periferia do Rio de Janeiro e de aulas de português voltadas para sujeitos em situação de refúgio oferecidas pela Cáritas-RJ em parceria com o curso de Letras da UERJ.² Questionaremos, considerando esses

¹ Rizental (2017), Anunciação (2018), Camargo (2018), em seus trabalhos já problematizam os termos acolhimento e português como língua de acolhimento.

² O curso de Português para Refugiados da Cáritas-RJ tem parceria com a UERJ, por meio do projeto de extensão Português para Refugiados, coordenado pela Profa. Dra. Poliana Arantes.

recortes, os sentidos que estão em jogo por meio dos discursos sobre português como língua materna e português como língua de acolhimento, sustentados pela Análise de Discurso Materialista (ORLANDI, 1984; PÊCHEUX, 1993 [1969]).

2. Línguas em vidas – o que e como (não) se pode falar ou escrever: contradições do ensino de língua nas periferias urbanas

[...] as línguas que fluem nos guetos e favelas, línguas que escorrem, que se derramam, línguas malemolentes que transbordam memórias, permanecem como opacas às autoridades, bem como a cultura desses sujeitos e seus ritos, os quais provêm de outros ares, desde além dos mares.

Raphael de Moraes Trajano

Relembrar, com Pêcheux (2009 [1975]), o contexto da história francesa de dominação burguesa, refletindo sobre a determinação da língua pela escolarização nacional, é um ponto de partida interessante para o que temos a dizer sobre o ensino de língua materna. Esse tipo de imposição, longe de ser inédito, pode ser trazido para traçar um paralelo com o que ocorre com o modo de determinação do ensino da norma culta nas escolas brasileiras. Nesse caso, fragrantemente, ocorre um apagamento da historicidade dos sujeitos aos quais tal modelo de ensino é endereçado.

Do lado dos mais abastados economicamente, ocorre o reforço de uma lógica que alimenta dominações históricas em que a língua se ajusta ao aspecto econômico para/pela manutenção de uma lógica de divisão entre mão de obra intelectual e trabalho operário. De outro lado (ou do mesmo?), essa mesma língua, uma língua imaginária (ORLANDI, 1996), faz vigorar, com(o) efeito, a condenação de determinados sujeitos à margem tanto de seu aprendizado quanto, por consequência, daquilo que os constitui como sujeitos na/pela linguagem. O que pode haver de puro acaso nessa divisão? Nada, ainda que a ideologia atue se ocultando (PÊCHEUX, 2009 [1975]) e que os sujeitos não se reconheçam em posições historicamente determinadas. Ainda segundo Pêcheux (2009[1975], p. 83), “a forma unitária é meio essencial da divisão e da contradição”.

Estar avisado desse funcionamento é o que permite analisá-lo. Ao contrário do pretexto que instaura unificação pela norma, com vistas à aproximação entre sujeitos de diferentes lugares nas relações sociais e de trabalho, o que faz esse ensino é intensificar a distância. Por quê? Se é fácil para determinados sujeitos se ajustar à carapuça de uma língua inexistente que os unifique, para outros, trata-se de uma violência que bombardeia suas constituições como sujeitos em uma língua tratada pela escola como “errada”, “vulgar”, “inadequada”. Assim passam a ser os sujeitos: “errantes”, “vulgares”, “inadequados”. E como resistem? Intensificando a pecha que os identifica no discurso de um ensino unificador. Resistência secular, tendo em vista que

Ainda que, atualmente, as práticas políticas de silenciamento linguístico aconteçam de outras formas, porque em uma nação supostamente democrática as artimanhas precisam funcionar ao modo dissimulado e cínico, as línguas desconhecidas das autoridades continuam sendo, como eram as línguas faladas por jesuítas, africanos, indígenas e colonos, uma “invenção diabólica”, por seu caráter de opacidade aos olhos e ouvidos do dominador (TRAJANO, 2016, p. 37).

Nada raro, professores de Língua Portuguesa, em escolas localizadas nas periferias urbanas, deparam-se com as seguintes afirmações de sujeitos sobre a língua: “Eu só falo errado”, “Não consigo aprender Português”, “Português é uma matéria muito difícil”, “Eu só sei falar assim”, um preconceito manifesto em desfavor de si, que estaciona o sujeito em um lugar consoante (MARIANI, 2008, p. 43), “entre o absurdo e a evidência”. Os docentes costumam lidar diferentemente com tais posições discursivas.

Sobre essas diferenças, destacamos, pelo menos, duas, praticamente antagônicas do ponto de vista pedagógico: 1) reforçar discursos históricos que, ideologicamente, determinam o que é certo e o que é errado falar/escrever, ratificando para o discente sua exclusão dessa norma e ressaltando a necessidade de substituir seu saber por outro; 2) mobilizar o aluno a compreender que não precisa desaprender nada, apenas ampliar suas possibilidades, abrindo-se margem para a ocupação e o reconhecimento em outros espaços, tendo a língua, então, como instrumento de socialização em diferentes

condições históricas de produção. Apontaremos, a seguir, algumas contradições que atravessam os dois recortes.

Primeiramente, se considerarmos que o sujeito se constitui na e pela linguagem (ORLANDI, 2012), não há espaço para se pensar que a língua é como um *pdf*. ou um *doc.*, isto é, que o sujeito é uma espécie de *pen drive* danificado, passível de formatação, de “repreenchimento” e, por conseguinte, salvação, por meio da inserção de novos e “melhores” arquivos. A língua está para além daquilo que se pode aprender, mas não estará, jamais, exatamente aquém. O sujeito pode desenvolver-se, sempre, sem que isso comprometa o modo como se constitui na/pela linguagem.

Em segunda análise, tratar a língua como instrumento, a serviço da adequação apenas, também é, de certo modo, tratar sujeito e língua como instrumentos, e não, como pensamos – de uma tomada de posição discursiva –, como elementos indissociáveis: uma constitui o outro, ao mesmo tempo em que este se constitui naquela.

A língua seria, se quisermos exemplificar com uma metáfora, um lugar da infância, como a varanda, os quartos, a sala, o *play*, o banheiro, os móveis e/ou o quintal: a casa em que o sujeito mora, sua casinha da meninice, que segue com ele, faz memória, memória que produz sentidos, independentemente de para onde vá.

Trajano (2016) aponta para a possibilidade de se pensar, com base em Pêcheux (2009 [1975]), que a unidade da língua, ampla e vorazmente defendida em espaços de ensino, desenvolve, ela própria, contradições ideológicas “constituídas pelas relações contraditórias que mantêm, necessariamente, entre si os ‘processos discursivos’, na medida em que se inscrevem em relações ideológicas de classes” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 83-84).

Seguindo com Orlandi (2008), a autora adverte que, pela adesão ao conhecimento legítimo (diria legitimado ideologicamente, historicamente hegemônico, que institui uma necessidade de acessá-lo via escolarização), “se desconhece a luta de classes, a luta pela validade das diferenças de saber e a questão da resistência” (ORLANDI, 2008, p. 37). E é indispensável compreender a luta de classes, do campo de uma semântica discursiva, como “confronto de sentidos” (FEDATTO, 2007, p. 34). Mas o que isso tem a ver com os

enunciados de alunos e assunções de posições discursivas sobre ensino de língua trazidos acima? Vejamos.

Discursivizar “Eu só falo errado”, “Não consigo aprender Português”, “Português é uma matéria muito difícil”, “Eu só sei falar assim” é sintomático, por um lado, de um movimento de resistência possível diante de uma ordem de despejo. Reiterar que, sim, o aluno fala “errado”, escreve “errado”, se expressa “mal” é como cumprir um mandado de segurança, uma ação de desapropriação. Muitos professores, com base no que determinam livros didáticos ou manuais normativos – e normativizantes – têm atuado como agentes de uma lei historicamente estabilizada: são os guardiões da língua imaginária (ORLANDI, 1996). Uma língua a serviço de uma proposta falida e aleijada de dessubjetivação,³ a qual tem igualmente aleijado, levado o ensino de Português ao fracasso, principalmente nas escolas públicas localizadas em periferias urbanas. Uma proteção que desabriga determinações que colocam o estudante na posição de coação a frequentar uma casa estranha, sem história qualquer que seja sua: uma *deslíngua*. O contra-ataque? “Desisto, eu não consigo morar nessa casa”, “Eu não quero escutar o que dizem”, “Falarei para não ter de escutar”, “Dane-se esta matéria”, “Eu sou burro”, “Eu não aprendo nada”. Afinal, conforme Pêcheux (1990 [1982]), certas resistências estariam em

não entender ou entender errado; não “escutar” as ordens; não repetir as litânias ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras. (PÊCHEUX, 1990 [1982], p.17)

Por outro lado, sentenciar que o estudante pode e deve apreender diferentes possibilidades de se expressar em sua língua materna, sem que esteja resolvido para ele que há algo que o constitui como sujeito nessa língua, é menos doloso, mas permanece como algo que o instrumentaliza pela determinação da língua como ferramenta de “interação”.

Assim, pretendemos salientar, aqui, o quão importante é para as práticas de ensino de língua desenvolvidas nas escolas, em periferias urbanas, criar condições para a compreensão de

³ Proposta de dessubjetivação, compreendida, aqui, como a tentativa de impor ao sujeito, sem o reconhecimento de suas histórias, algo com o que ele não se identifica. Isto é, um lugar onde não se reconhece como sujeito, tendendo a rejeitar ou reforçar contra si um estigma de incapacidade de aprender. Ele não é, portanto, sujeito nessa língua. Como opção, pode aderir, resistir ou sentir culpado por não corresponder a uma projeção inconscientemente cruel.

que aprender não desabriga, compreender não pode ter como pressuposto a expulsão de sua morada.

Os “comos” dessa prática, uma prática discursiva, ainda permanecem desafiadores. Todavia, é mister que estabeleça, de imediato, a necessidade de compreensão, tanto por sujeitos professores quanto por sujeitos alunos, de que “[...] ‘tudo se pode dizer’, ainda que não se diga jamais ‘qualquer coisa’” (PÊCHEUX; GADET, 2004, p. 68). Assim sendo, o que o estudante diz, bem como o modo como diz, põe em circulação sentidos sobre o sujeito, a despeito de suas próprias suspeitas. Desse modo, não se trata de sancionar o que seja “certo” e “errado”, ou “adequado” e “inadequado”, mas de o professor criar condições favoráveis ao acontecimento de uma escuta do outro, de uma escuta de si e de uma escuta de si por esse outro. É nesse sentido que, pela abertura da língua e pela divisão constitutiva do sujeito, podem-se desenvolver as possibilidades para o deslizamento dos sentidos e o deslocamento dos sujeitos de dadas posições, para que possam ter a oportunidade de assumir outras possíveis no processo de significação (ORLANDI, 2008).

Portanto, o professor não é agente de uma lei, porque língua e sujeito não precisam de forças discursivamente armadas, de exércitos que os enquadrem nas madrugadas da fluidez, engessando-os de acordo com a ordem histórica silenciadora da possibilidade de re-historicização. Essa ordem ignora, por um lado, a historicidade que atravessa o modo como se diz e, por outro, a singularidade de como se dá esse atravessamento.

Se podemos complementar com uma metáfora a mais, apostamos no caminho que reforce para o sujeito a legitimidade da sua morada, a qual pode ser revivida, pintada, mas, de maneira alguma, destruída. É muito mais fácil que o sujeito desista de embarcar em uma abordagem de ensino de língua padrão e a torne demasiado penosa ou impossível de ser efetivada. O sujeito resiste. A língua resiste. O sujeito resiste na língua, como bem aponta Pêcheux (1990 [1982]). Resiste-se à aceitação pacífica de ser um sem-teto da língua, entregando de bandeja a casa em que se constitui.

3. O acolher na/da língua: reflexões sobre o português como língua de acolhimento

Após essa reflexão sobre que língua é essa ensinada nas escolas e no seu embate com o falar das periferias, adentraremos um terreno ainda pouco explorado: o *português como língua de acolhimento*, nominalização já estabilizada para definir o ensino de português para refugiados, diferenciando-o, portanto, de outras conceituações como português L2, português língua adicional e português para estrangeiros.

A expressão *língua de acolhimento*, segundo Anúciação (2018), surgiu a partir do programa português *Acolhe Portugal para todos*, em 2007, para o qual o aprendizado da língua portuguesa pelos refugiados era essencial para a obtenção do visto de refúgio. Tal expressão passou a ser usada por pesquisadores, tais quais Grosso (2010) e Amado (2011), devido às especificidades das condições de refúgio e a necessidade urgente de aprendizado da língua do país que os acolhe para que estes possam procurar emprego, matricular o filho nas escolas, ir ao médico, comunicar-se na comunidade onde vivem, entre outras situações práticas do cotidiano em que o conhecimento da língua se faz necessário.

A situação de refúgio já é marcada por uma violência muito grande: deixar sua vida, família, sua cultura e sua língua para trás provoca marcas no sujeito que, muitas vezes, acabam se significando na relação deste com a língua do país que o recebe, como é apontado por Rizental (2016; 2017), que, com base em uma perspectiva da Análise de Discurso Materialista, faz uma reflexão sobre quem é esse estrangeiro/refugiado e como este se significa no processo de ensino/aprendizagem do português como língua de acolhimento:

Todos os refugiados entendem a aprendizagem da nova língua como uma necessidade essencial? Estão todos receptivos à possibilidade de aprendizado e às propostas didáticas do ensino dessa nova língua estrangeira? Isso, de certa forma, significa “abrir mão” de um dos principais vestígios de sua identidade, abdicar de parte de sua essência, a língua que os define individualmente e os vincula às suas raízes? Todos os imigrantes querem pensar, falar, expressar seus desejos e sentimentos, posicionar-se e ler-se na língua do outro? Quais são as implicações de uma tomada de consciência dos deslizamentos discursivos que

os afetam nesta terra onde tudo é novo e onde se pretende reconstruir a vida e ressignificá-la sob novas perspectivas? (RIZENTAL, 2016, p.109)

Tais questionamentos feitos por Rizental ressoam também nas aulas de muitos professores de português para refugiados realizadas pela Cáritas-RJ, em parceria com a UERJ e, justamente por isso, é importante olhar de forma crítica para o conceito: *português como língua de acolhimento*. Muitos alunos apresentam resistência ao aprender a língua do outro. Resistir à língua do outro seria um movimento de persistir em sua cultura, de fortalecer sua identidade? Do mesmo modo que, muitas vezes, a língua da periferia resiste à língua padrão ensinada/imposta pela escola, no processo de ensino de português para refugiados, a tensão que há entre o sujeito e a língua do país que o recebe traz à tona uma disputa por um espaço para poder dizer em seu próprio idioma. Tendo isso em mente, perguntamo-nos, com base em uma perspectiva discursiva, qual a instância da língua quando posta em uma posição de acolhimento? Melhor ainda, o que seria acolher em uma língua?

Kristeva (1994), em seu livro *Estrangeiro para nós mesmos*, discute, de forma primorosa, o contato do estrangeiro com o nativo e com a nova língua. No processo de aprendizagem da língua estrangeira, o sujeito fica no entremeio da sua língua materna com outras sonoridades, com outra lógica linguística, o que pode refletir no processo de constituição de sujeito e na tomada de posição de palavra, bem como na tomada de posição discursiva nesse outro idioma. Sobre isso, Kristeva (1994) pontua:

Não falar a sua língua materna. Habitar sonoridades e lógicas cortadas da memória noturna do corpo, do sono agridoce da infância. Trazer em si, como jazigo secreto ou como uma criança deficiente – benquista e inútil –, essa linguagem de outrora, que murcha sem jamais abandoná-lo. Você se aperfeiçoa, num outro instrumento, como nós nos expressamos com a álgebra ou o violino. [...] Você tem o sentimento de que a nova língua é a sua ressurreição: nova pele, novo sexo. (KRISTEVA, 1994, p. 22-23)

No caso dos refugiados, considerando a língua como parte do processo de acolhimento, essa relação se dá de forma tensa, porque, muitas vezes, acredita-se que, para falar a língua

outra, é preciso silenciar a sua língua materna, num processo de apagamento de sua identidade linguística, o que pode tornar a aprendizagem da língua estrangeira um processo doloroso. A língua que busca apagar, como nos ensina Payer (2003), sempre estará na língua outra, funcionando como memória.

Ao mesmo tempo que há essa tensão entre a língua materna do refugiado com a língua do país em que se encontra, o que nos faz refletir sobre o conceito de língua de acolhimento, há também questionamentos dos próprios alunos em sala sobre o que é ensinado nas aulas, o que, muitas vezes, não condiz com suas necessidades, sendo este outro ponto que também nos faz pensar ainda mais sobre o que é essa *língua de acolhimento*. Expliquemos.

Assim como questionamos que língua é essa ensinada nas escolas no contexto da periferia e o que ela apaga/silencia, dependendo da posição e da concepção de língua adotada pelos professores, também questionaremos aqui os sentidos que estão em jogo na expressão *língua de acolhimento*, em relação às práticas pedagógicas adotadas em sala de aula: Que língua é essa que ensinamos nos cursos de português para refugiados? Será que a língua portuguesa ensinada nos cursos de português voltados para sujeitos refugiados condiz com suas necessidades para se adaptarem ao Brasil e, principalmente, às comunidades onde vivem?⁴

Essas questões ressoam também em depoimentos de estrangeiros no seu processo de ensino/aprendizagem do português. No artigo *Breve Memória de um aprendiz: um olhar sobre meus caminhos em direção à língua portuguesa*, que discorre sobre a língua ensinada em sala, Saintil (2018) nos conta que:

⁴ Conforme nos aponta Arantes e Deusdará (2015), há uma preocupação do curso de português para refugiados da Cáritas em ensinar a língua portuguesa de forma que ajude os alunos em seu cotidiano no Brasil. Apesar dessa preocupação, ainda é muito importante refletir sobre os sentidos que estão em jogo no processo de ensino/aprendizagem do português para os refugiados

[...] mesmo considerando que estávamos no Brasil para estudar em uma universidade, acho que o grupo foi submetido apenas a um registro do português, faltando um pouco da língua do mundo cotidiano, não acadêmico. Tanto é que, em vários contextos, brasileiros ficaram surpresos com o português que os integrantes do grupo estavam usando, o que dificultava um pouco certa fluidez em nossas conversas fora do âmbito acadêmico. (SAINTIL, 2018, p.166)

Essa inquietação apresentada por Saintil também é apresentada pelos refugiados que têm aulas na Cáritas-RJ, conforme já apontamos. Diversas vezes, os alunos questionam que a língua ensinada na sala de aula não condiz com a língua

que eles ouvem nas ruas, nas comunidades onde vivem. Segundo alguns, parece, inclusive, outra língua, já que, muitas vezes, não compreendem os sentidos de expressões idiomáticas ou de palavras que apresentam sentidos completamente diferentes do que foi ensinado em sala.⁵ Desse modo, é preciso considerar a heterogeneidade da língua no processo de ensino de português para refugiados e mostrar que nós, professores, também desconhecemos determinadas palavras e usos linguísticos que circulam em determinados *espaços de enunciação* (GUIMARAES, 2002).

Assim, no processo de ensino/aprendizagem voltado para refugiados, é preciso considerar, assim como posto por Rizental (2016), possibilidades de articular a sua língua materna, a qual está relacionada a sentimentos como afeto, com a língua do outro, língua esta que, muitas vezes, é vista pelo sujeito refugiado como algo que não lhe pertence, ainda mais quando observa uma diferença entre a língua que lhe é ensinada em sala e a língua que ouve na periferia, espaço onde a maioria vive. Enunciados como “Não falo nada porque sou estrangeira”; “não reclamo porque não sei falar o português”; “não posso falar porque sou refugiada, não sou daqui”; “não falo porque não vão me entender”, ouvidos em sala de aula quando os alunos, principalmente as mulheres refugiadas,⁶ relatam situações cotidianas, nos mostram a relação dolorosa que estes estabelecem com a língua, a qual está fortemente atrelada à sua posição de estrangeiro em situação de refúgio. O sujeito silencia-se na língua estrangeira: não toma a palavra. Sobre o processo de tomada de palavra pelo estrangeiro, Serrani-Infante (1998), em seu artigo *Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso*, lembra-nos que

[...] a tomada da palavra não é entendida, aqui, como o uso de um instrumento por um indivíduo falante. Quando se **toma a palavra**, sabemos, **toma-se um lugar que dirá respeito a relações de poder**, mas simultaneamente “toma-se”, ou seja, somos tomados, interpelados pela língua. [...] Concebo esse processo de tomada da palavra com a inscrição em traços significantes, interdiscursivos, inconscientes, que se realizam fundamentalmente por metáforas e metonímia e que vão constituindo o sujeito do discurso, pois, neste enfoque, é na linguagem que o homem é homem e se defronta com o problema de seu ser. (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 247-248, grifos nossos)

⁵ Em uma das aulas, um dos alunos, refugiado do Congo, perguntou o sentido da palavra “mandada” no enunciado “aquela pessoa é mandada”. A professora relacionou a palavra “mandada” com o verbo “mandar” e deu o sentido de que a pessoa é submissa a outro. O aluno, então, achou estranha a explicação, porque ouviu tal enunciado a respeito de uma pessoa que, segundo ele, era bem brava. Um tempo depois a professora descobre que “mandada” também é usada para definir pessoas bravas a partir de uma redução da expressão “mandada pelo diabo”. Essa explicação condizia mais com o sentido do enunciado apresentado pelo aluno.

⁶ Não entraremos, neste artigo, na discussão de ensino para refugiados e gênero. Essa discussão será desenvolvida em artigos posteriores.

O fato de o sujeito negar tomar a palavra na língua estrangeira em determinadas situações, por ser estrangeiro, por ser refugiado, produz certo distanciamento deste com relação a essa língua outra, num processo de dessubjetivação, conforme pudemos já observar nas reflexões sobre o ensino de português como língua materna nas periferias urbanas.

Ainda sobre a relação do sujeito estrangeiro com a língua, Kristeva diz-nos:

Não contar para os outros. Ninguém o escuta, a palavra jamais é sua, ou então, quando você tem a coragem de tomá-la, rapidamente ela é apagada frente aos propósitos da comunidade, quase sempre mais volúvel e cheios de desembaraço. A sua palavra não tem passado e não terá poder sobre o futuro do grupo. Por que a escutariam? Você não tem cacife suficiente – não tem “peso social” – para tornar a sua palavra útil” (KRISTEVA, 1992, p.27-28)

Retomamos aqui a parte final da citação acima: “Você não tem cacife suficiente – não tem “peso social” – para tornar a sua palavra útil” (KRISTEVA, 1992). No caso dos refugiados, muitas vezes, a relação com a palavra na língua estrangeira, língua do outro, é dolorosa, no sentido de que o seu dizer não é considerado pelos outros, os brasileiros, no caso, já que não o consideram como sendo daquele lugar. Não podemos apagar o fato de que muitos refugiados que chegam ao Brasil, principalmente na cidade do Rio de Janeiro, moram em regiões de periferia, onde o custo de vida e aluguel são mais acessíveis. Nesse sentido, devemos considerar que língua é essa falada nesses espaços, para que então os refugiados, no movimento de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, signifiquem a língua do país que os acolhe como um espaço crítico e socialmente responsável (ANUNCIACÃO, 2018), para que haja, assim, uma identificação do sujeito com a língua outra e com o espaço onde vive.

Há, nesse sentido, um processo de tomada de posição em relação à língua (PÊCHEUX, 1988 [1975]), por meio da produção de determinados enunciados pelo sujeito. No caso do estrangeiro, mais especificamente do refugiado, quando ele fala, ele se posiciona discursivamente na língua do outro, buscando um espaço de dizer e de se significar na outra língua, produzindo uma quebra de determinadas amarras produzidas na tensão que existe nas relações estabelecidas entre sujeito e

língua estrangeira – no caso, língua de acolhimento – e o nativo, que, muitas vezes, o silencia e desconsidera seu dizer.

É fundamental, portanto, tomar um cuidado especial para não apagar, nas aulas, a identidade do sujeito refugiado, bem como abrir espaço para que este possa se significar na língua do país que o acolhe e trazer demandas em relação a essa língua nos espaços onde (con)vive. É preciso, assim, dar lugar para a heterogeneidade, tanto cultural quanto linguística, para o discurso do outro, para a outra língua, no caso, a(s) língua(s) materna(s) dos refugiados nesse processo de busca por um lugar de dizer na língua estrangeira, para que assim haja uma tomada de palavra da língua outra e o sujeito refugiado seja ouvido. Muito mais do que considerar o português como língua de acolhimento, é preciso considerar o processo de subjetivação (CELADA, 2008; ORLANDI, 2005) na constituição do sujeito na linguagem.

Considerações finais

Buscamos refletir sobre o modo como o ensino de língua, tanto para moradores de periferias urbanas quanto para sujeitos refugiados, costuma erigir-se pelo apagamento de sua historicidade. No caso particular dos refugiados, estamos falando do aprendizado de uma língua estrangeira, chamada atualmente como *língua de acolhimento*. Entretanto, no caso dos sujeitos que estudam em escolas localizadas em periferias urbanas, o quanto não podemos dizer que essa língua (im)posta nas relações de ensino também não se configura como uma língua estrangeira mesmo para falantes nativos? Que língua é essa que se ensina como língua materna ou como língua de acolhimento, afinal? É uma pergunta que não pretendemos responder em uma única empreitada. Permanece como questão para nós, que tratamos a língua como aquela casa onde o sujeito mora.

Assim sendo, propomos que seja necessário e urgente rever práticas de ensino as quais tratam a norma e o professor como detentores de um saber guardado. Seriam guardiões, portanto, de uma fórmula imutável e regeneradora de histórias. Nesse caso, na maioria das vezes, não se regenera nada, mas se desconsidera, se afasta, pelo desprezo ao fato de que a relação do sujeito com a língua é “umbilical”, tendo em vista que é nela

que ele se constitui com suas histórias. Histórias que, longe de serem substituídas por outras, devem funcionar, no processo ensino/aprendizagem, como ponto de partida para qualquer possibilidade de um saber (a) mais.

Enquanto tal constituição for desfavorecida, havendo, assim, um esforço na substituição do que é “ruim” pelo que seria “bom”, segundo os manuais e seus guardiões, o sujeito tende a resistir, nos termos em que Pêcheux (1990[1982]) considera a questão da resistência, devidamente trazida neste artigo.

Precisamos, portanto, além de rever tais práticas, desconstruindo estabilizações que as sustentam, continuar pensando sobre que caminhos seguir. Esperamos que este artigo entre em correntes de impulsão a tais reflexões, com as falhas que o constituem enquanto dizer aberto, passível de reformulações.

Desse modo, confiamos em que se podem construir novos saberes voltados para o que concerne às questões sociais que envolvem o ensino de língua para refugiados e moradores de periferias urbanas. Isto sem jamais deixar de lado aquilo que, singularmente, afeta, atravessa sujeitos com espessuras históricas que os constituem.

REFERÊNCIAS

AMADO, R.S. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. *Revista da Siple*. Brasília, outubro 2011. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=173:7-portugues-como-segunda-lingua-para-comunidades-de-trabalhadores-transplantados&catid=57:edicao-2&Itemid=92. Acesso em: 10 nov. 2018.

ANUNCIACÃO, R.F.M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como língua de acolhimento”. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p.35-56, 2018.

ARANTES, P.C.; DEUSDARÁ, B. Português para refugiados: aliando pragmática e discurso em resposta a uma demanda concreta. *Letrônica*, Rio Grande do Sul, v. 18, n.1, 2015.

CAMARGO, H.R.E. Portas entreabertas do Brasil: narrativas de migrantes de crise sobre políticas públicas de acolhimento. *Revista X*, Curitiba, volume.13, n. 1, p.57- 86, 2018.

CANETTI, E. *Voices de Marrakesh*. São Paulo: Editora L&PM, 1987.

CELADA, M. T. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva e subjetivada. *Letras*, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 145-168, jul./dez. 2008.

FEDATTO, C. *Margens do sujeito no espaço urbano*. 2007. 94f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.2, p. 61-77. 2010

GUIMARÃES, E. *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.

KRISTEVA, J. *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1994.

MARIANI, B. C. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. Publicado em *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário*, n 36, p. 27-44, 2008b.

MEY, J. L. Etnia, Identidade e língua. In: *Língua(gem) e identidade*. SIGNORINI, I. (org). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. *Cadernos de Estudos linguísticos*, Campinas, n. 19, p. 7-24, jul./dez, 1990 [1982].

_____. Análise Automática do Discurso (AAD-69) – parte I e II. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2.ed. Campinas: UNICAMP, 1993[1969]. p.61-145. (Coleção Repertórios).

PÊCHEUX, M.; GADET, F. *A língua inatingível*. Campinas: Pontes, 2004.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2009[1975].

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: *II Seminário de Estudos em Análise do Discurso*. UFRGS : Porto Alegre, RS, 2005. CD-ROM.

_____. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *Análise de Discurso: Textos selecionados*. Eni Puccinelli Orlandi (org). 4 Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

PAVER, M. O. Memória da língua e ensino: modos de aparecimento de uma língua apagada no trabalho do esquecimento. *Organon*, Rio Grande do Sul, vol. 17, n. 35, p.221-228, 2003.

RIZENTAL, Sabrina Sant'Anna. Uma sala para muitas línguas: transpondo fronteiras e unindo as diferenças para um aprendizado mais humanizador. *Revista Intercâmbio*, v. 33: 108-124, 2016. São Paulo: LAEL/PUCSP.

_____. *Refugiados: tensões em um imaginário de acolhimento*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2017.

SAINTIL, S. A. R. Breve memória de um aprendiz: um olhar sobre meus caminhos em direção à língua portuguesa. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p.161-167, 2018.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: *Língua(gem) e identidade*. SIGNORINI, I. (org). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

TRAJANO, R. M. *Hip hop – sujeito e(m) movimento: análise discursiva da imbricação entre as materialidades linguística, imagética e musical em um videoclipe publicado no Youtube.com*. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

Abstract

Language of reception and teaching of mother tongue in urban peripheries: a discursive reflection

In this paper we seek to understand the meanings produced by language in its relationship with the subjects in two situations: teaching Portuguese as mother tongue in the suburbs of a large city and teaching Portuguese as hosting language. From the perspective of Materialistic Discourse Analysis and works that consider the language from a discursive perspective, we will ponder upon the tension and resistance processes of the subjects – be they from the suburbs or refugees – in relation to the language taught to them.

Keywords: *Mother tongue, urban periphery, host language, refugees, materialistic discourse analysis.*